

Oelkers, Jürgen

Theodor Litt redivivus? Überlegungen im Anschluß an neue Arbeiten zu Person und Werk

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 5, S. 663-682



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Theodor Litt redivivus? Überlegungen im Anschluß an neue Arbeiten zu Person und Werk - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (1985) 5, S. 663-682 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143654 - DOI: 10.25656/01:14365

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143654>

<https://doi.org/10.25656/01:14365>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 5 – Oktober 1985

I. Thema: Erwachsenenbildung

- ERHARD SCHLUTZ Über Verständigung als Prinzip von Erwachsenenbildung. Ein Ansatz kritischer Hermeneutik und Erziehungswissenschaft 563
- HORST SIEBERT Paradigmen der Erwachsenenbildung 577
- HANS TIETGENS Zur Zukunft eines Studiums der Erwachsenenbildung 597

II. Diskussion

- GÜNTHER BITTNER Der Mensch – ein „Geschöpf des Vertrages“ 613
- DAGMAR HÄNSEL Der Mythos vom konservativen Wandel der Lehrer. Eine Reinterpretation der Konstanzer Studie 631
- HELENE PALAMIDIS Ein mikroanalytisches Simulationsmodell für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland 647
- JÜRGEN OELKERS Theodor Litt redivivus?
Überlegungen im Anschluß an neue Arbeiten zu Person und Werk 663

III. Besprechungen

- HEINER MEULEMANN KLAUS ALLERBECK/WENDY HOAG: Jugend ohne Zukunft? Einstellungen, Umwelt, Lebensperspektiven 683
- JÖRG SCHLÖMERKEMPER FRITZ BOHNSACK u. a.: Schüleraktiver Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen der Überwindung von „Schulmüdigkeit“ im Alltagsunterricht 687
- GERHARDT PETRAT ANNELIESE MANNZMANN (Hrsg.): Geschichte der Unterrichtsfächer. 3 Bde. 690

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 695

Vorschau auf Heft 6/85

Themenschwerpunkt „Phänomene des Kinderlebens“ mit Beiträgen u. a. von E. Flitner/R. Valtin, H. Rauschenberger, H. Oswald/L. Krappmann, H. Rumpf und M. Ulich

G. Hörmann: Beratung zwischen Fürsorge und Therapie

F.E. Weinert/M.R. Waldmann: Das Denken Hochbegabter: Intellektuelle Fähigkeiten und kognitive Prozesse

Jahrestagung der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik vom 17.–19. Februar 1986 an der Universität Dortmund. Thema: „Hochschulausbildung und Arbeitsmarkt – Auswirkungen unsicherer Berufschancen auf Studienwahl, Studium und berufliche Verwertung akademischer Qualifikationen“.

3. Friedenskongreß Psychologie · Psychosoziale Berufe 29. 11.–1. 12. 1985 Universität Münster, Fliegenerstraße 21.

Thema: *Feindbilder*/Innere Militarisierung.

Anmeldung: Anne Börner, Ewaldstraße 3, 4400 Münster

Frau Dr. Ilse Brehmer, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1, sucht Personen, die Frau Professor *Mathilde Vaering* gekannt haben oder unveröffentlichtes Material über sie besitzen.

Auskünfte: Professor Dr. Sigrid Metz-Göckel und Dr. Eckhard Steuer, Rheinlanddamm 199, 4600 Dortmund, Telefon: 0231/126045.

Contents

I. Topic: Adult Education

- ERHARD SCHLUTZ On the Concept of „Verständigung“ (Discursive Argumentation in Search of Mutual Understanding) as a Principle of Adult Education. An Approach Combining Critical Hermeneutics and Pedagogics 563
- HORST SIEBERT Paradigms of Adult Education 577
- HANS TIETGENS Propects of a Separate Course of Studies in Adult Education 597

II. Discussion

- GÜNTHER BITTNER Man – the „Creature of Covenant“ 613
- DAGMAR HÄNSEL The Myth of the Change towards Conservatism among Young Teachers. A Reinterpretation of the „Constance Study“ 631
- HELENE PALAMIDIS A Microanalytic Simulation Model of the Educational System of the Federal Republic of Germany 647
- JÜRGEN OELKERS Theodor Litt redivivus? Reflections stimulated by new studies on the Person and his Work 663

III. Book Reviews 683

IV. Documentation

- New Books 695

Theodor Litt redivivus?

Überlegungen im Anschluß an neue Arbeiten zu Person und Werk

Aus Anlaß des hundertfünfzigsten Todestages von KANT hat THEODOR LITT gesagt, daß es eine Zeit nötig haben könnte, „sich durch Rückwendung zu dem Dahingegangenen auf solche Fragestellungen zurückführen zu lassen, die nur zum Schaden der Sache ... vernachlässigt werden können“ (LITT 1954, zit. n. NICOLIN 1982, S. 11). Diese Vermutung ist nun in einer Reihe von Neuerscheinungen¹ LITTS eigenem Werk gegenüber geäußert worden. Trifft diese Behauptung zu? Hat LITT unverzichtbare Fragestellungen und damit verknüpfte Einsichten formuliert, die zu Unrecht vergessen wurden und mit denen sich die kommende Diskussion neu wird auseinandersetzen müssen?

Tatsächlich ist der grundlegende Wandel der pädagogischen Grundannahmen nach 1962 – dem Todesjahr LITTS – unverkennbar. In diesem abrupten und harten Wechsel gab es Gewinner und Verlierer, aber es macht keinen Sinn, dieses gespielte Spiel wiederholen zu wollen. Mancher Aspekt der neuerlichen Diskussion um LITT erweckt den Eindruck, daß hier Genugtuung für die nie verheilten Wunden der 60er Jahre gefordert wird. Man muß aber deutlich zwischen einem politischen *roll back* und einer theoretischen Neuaneignung unterscheiden. Die Frage „Zurück zu LITT?“ verstehe ich im folgenden allein vom Problem des Theoriefortschritts her. Die politische Indienstnahme LITTS werde ich mit LITT selbst zu erklären versuchen, denn eine solche Reaktion gehört zu den selbstverständlichen Erwartungen an den „politischen Kampf“, mit denen die Theorie LITTS rechnet, ohne sie gutzuheißen.

Lohnt also der Rückgriff auf die *Philosophie* LITTS? Die kritische Vermutung, daß diese Philosophie zu Unrecht vergessen wurde, werde ich als Frage ernstnehmen und nicht im Zuge einer linearen Fortschrittstheorie von vornherein ausschließen. Ich beginne mit Arbeiten, die sich dem Zentrum des LITTSchen Denkens, der Dialektik des Geistes, zuwenden (1). Diese Philosophie ist die Grundlage von LITTS Theorie des Politischen, also seiner Staats- und Gesellschaftsauffassung, deren Relevanz gerade auch für die Pädagogik verschiedene neuere Stellungnahmen hervorgehoben haben. Ich werde hierauf in einem zweiten Abschnitt eingehen (2). Abschließend behandle ich die Pädagogik LITTS, und zwar bezogen auf die augenfälligste Publikation, WOLFGANG KLAFFIS (1982) „kritische Vergegenwärtigung“ des LITTSchen Erziehungsdenkens (3). Ich werde in allen drei Bereichen an den Problemstellungen LITTS entlang argumentieren und die Thesen der von mir untersuchten Literatur darauf beziehen. Es ist klar, daß dabei nicht alle Aspekte der neueren Diskussion über Person und Werk THEODOR LITTS zum Tragen kommen können. Meine Problemauswahl ist bestimmt von der Leitfrage nach dem *pädagogischen* Theoriefortschritt.

1. Die Dialektik des Geistes und die Antinomien des Lebens

Das überwältigende Ereignis der Philosophie des 19. Jahrhunderts war die Erkenntnis, daß alle Objektivationen des Menschen, auch und gerade sein Bestand an „objektiver“ Weltauffassung, also an Theorie, *historisch* seien. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, zu der THEODOR LITT gerechnet werden muß, nimmt ihren Ausgang von diesem Problem: Wie ist Philosophie, und damit Pädagogik, in der Erblast des Historismus noch möglich? Wenn alle Objektivationen als *historisch relativ* anzusehen sind, ist die Annahme eines Allgemeingültigen hinfällig. Damit, so schien es, wäre der Erziehung ihr Grund entzogen, denn wenn kein zeitlos Objektives mehr anerkannt wird, kann das Subjekt auch nicht mehr pädagogisch über sich selbst hinausgeführt werden. Aber die geisteswissenschaftliche Pädagogik lehrt, daß diese Problembestimmung falsch ist. Obwohl alles historisch ist, muß nicht permanent alles anders werden. Es gibt, so die zentrale Einsicht, in allem Wandel Dauer, nämlich Struktur. Dieser DILTHEYSche Gedanke bestimmt alle frühen Entwürfe der geisteswissenschaftlichen Pädagogik², und er ist auch der Schlüssel zur Philosophie LITTS (STRÖKER 1980, S. 220). Die Historizität des Lebens wird akzeptiert, der historische Relativismus jedoch bekämpft.

Das „Urproblem alles Historischen“ faßt LITT (1918, S. 39) schon früh als „*Wirkungsaustausch des Einzelnen und der Gesamtheit*“. Ein dialektisches Denken bestimme also, so LUISE RÄUCHLE (1982), bereits das Frühwerk LITTS: „Nur ein dialektisches Denken (konnte) der dialektischen Struktur der Wirklichkeit gerecht werden“ (S. 172). RÄUCHLES Hauptthese geht dahin, daß LITT vor allem in der dritten Auflage von „*Individuum und Gemeinschaft*“ (1926) ein *realdialektisches* Verständnis von Wirklichkeit entwickelte. Das Geistige, so RÄUCHLE, wird von LITT „*sozial* gefaßt“ (1982, S. 208), und zwar im doppelten Sinne als Erkenntnis und Veränderung: Dialektik ist nicht nur „ein der Struktur der Wirklichkeit entsprechendes und sich an den Einzelphänomenen bewährendes Denkverfahren“, sondern auch „ein *rhetorisches Element* mit dem Anspruch auf Einwirkung auf eben jene Wirklichkeit“ (ebd., S. 176). Das in dialektischer Denkbewegung gewonnene Wissen wird „unmittelbar praxisrelevant“ (S. 195), so daß etwa eine dialektische Pädagogik ständig an die Praxis rückgekoppelt werden könnte (ebd., S. 57 ff.).

Die Frage nach der LITTSchen „*Realdialektik*“ ist umstritten: REGINA JOHANN (1982) stellt gerade LITTS „Absage an eine ‚Realdialektik‘“ heraus (S. 53). LITT bekenne sich „zu einer ‚Begriffsdialektik‘, die ihn in die Tradition KANTS – und nicht HEGELS! – stellt, denn die ... Widersprüche wurzeln nicht in der Wirklichkeit selbst“ (ebd., S. 159). LITT sei eben kein „dialektischer Denker um jeden Preis“ (BORDEN 1980, S. 14). Den Grund hierfür sieht auch RÄUCHLE (1982, S. 189) in LITTS Anerkennung der „*Antinomien des Lebens*“. Diese Antinomien können erkannt, aber in ihrem Spannungsgehalt nicht reduziert werden. Ein solcher Schritt ist von größter Bedeutung, denn damit ist jede kausale Beziehung zwischen der Dialektik des Geistes und den Antinomien des Lebens ausgeschlossen. Das „*schwebende Gleichgewicht*“ der dialektischen Erkenntnis (ebd., S. 176) bleibt Erkenntnis und tritt in einen stets problematischen Zusammenhang zur Lebenspraxis. Wenn LITT am Schluß von „*Individuum und Gemeinschaft*“ die Wechselbezogenheit zwischen Theorie und Realität betont (LITT 1926, S. 405 ff.), dann im Sinne einer grundlegenden Vermutung: „*Dieselbe Wechselbezogenheit*“, die in der

sozialen Realität „das Eine und das All ineinanderbindet, hat ihr ideelles Gegenbild an der logischen Struktur der Theorie, die dies Riesengefüge zu durchleuchten bestimmt ist“ (ebd., S. 405f.). Ob freilich die Realität an sich dialektisch ist oder nicht, bleibt unentscheidbar, denn jede Realdialektik ist schon die Folge der Begriffsdialektik. Das Denken kann nur „vom Denken des Seins zum Denken des Denkens voranschreiten“ (LITT 1948, S. 165).

Tatsächlich ist es problematisch, die Grundgedanken LITTS von seinem Frühwerk aus deuten zu wollen. Gewiß bringt eine Analyse dieses Werkteils überraschende Resultate, nicht nur hinsichtlich der Gesellschaftstheorie, die sich interaktionistisch (HUSCHKE-RHEIN 1982), kultursoziologisch (SCHULZ 1982) oder kommunikationstheoretisch (RÄUCHLE 1982, S. 173ff.) deuten läßt, sondern auch hinsichtlich des pädagogischen Grundproblems, das LITT – wie SCHULZ (1984) zeigt – nicht nur handlungstheoretisch, sondern in einem Zusammenhang von Sprache und Kultur begreift, der allerdings in verschiedenen Phasen des Werkes unterschiedlich bestimmt wird (ebd., S. 102ff.). Aber der eigentliche Kern der Theorie wird doch erst deutlich, als LITT die Dialektik des Geistes („Denken und Sein“, 1948) und seine philosophische Anthropologie („Mensch und Welt“, 1948) ausgearbeitet vorlegt. LITT betont gegenüber aller gesellschaftlichen Realität das „Vorrecht des Geistigen“ (JOHANN 1982, S. 56), denn nur als geistiges Wesen ist der Mensch imstande, sich selbst zu erkennen und sich auf seine jeweilige „Lage“ einzulassen. Das Geistige als solches ist „zeitlicher Gebundenheit und Besonderheit“ enthoben und nicht durch anderes determiniert (ebd., S. 56, 75), also „unableitbar“ (KLAFKI 1982, S. 41). Es ist das autonome Medium der Reflexion. In ihm kann „der Mensch sowohl die von ihm unterschiedene Welt, als auch sich selbst, als auch seine Beziehung zur Mitwelt zum Gegenstand seiner Erkenntnis machen“ (JOHANN 1982, S. 147).

Das „Geistige“ begründet LITT anthropologisch. Er akzeptiert die Entzauberung der Welt (etwa: LITT 1923, S. 7ff.), stellt aber zugleich die Besonderheit des „Geistwesens“ Mensch heraus. Nur der Mensch kann sich selbst erkennen, aber auch nur der Mensch muß sich selbst in die Pflicht nehmen. Die Selbsterkenntnis des Menschen, das macht „Denken und Sein“ deutlich, gelingt nur als gestufte Erkenntnis, und die Selbstverpflichtung, hierauf verweist „Mensch und Welt“, hat die Unauflösbarkeit der *Antinomien* des Lebens zur Voraussetzung. LITT entsagt jeglicher Utopie und stellt den Menschen in die harte Widersprüchlichkeit der modernen Lebenspraxis. Seine „spiritualistische Metaphysik“ (LITT 1948, S. 229; vgl. ROESSLER 1980, S. 59) akzeptiert lediglich die Grenzen jeglichen Realismus, nämlich die Spekulation über die Anfänge der Welt und des Menschen. LITTS entscheidendes Interesse aber gilt der Frage, wie sich der Mensch im Zeitalter der Wissenschaften noch selbst *denken* und sich verantwortlich *handelnd* der Wirklichkeit aussetzen kann. Grundlegend ist dabei die Einsicht in die „Zweideutigkeit des menschlichen Seins“ (LITT 1948a, Kap. 6–8), also die antinomische Struktur des Lebens.

Die anthropologische Zweideutigkeit des Lebens kann daher nicht überwunden werden. Aber der Mensch ist aufgrund seiner geistigen Existenzweise in der Lage, sich denkend darauf einzustellen und also Strategien der individuellen Bewältigung zu entwickeln, die auf der Reflexion seiner „Lage“ beruhen (LITT 1948a, S. 249–

255). Die denkerische Zuwendung zur Welt ist die Vorausbedingung für das Handeln des Menschen. Sie erfolgt auf mehreren, zusammenhängenden „Stufen“ (LIEBRUCKS 1980) und reicht von der alltäglichen Welterfassung über die Wissenschaften bis zur philosophischen Selbstreflexion³. Aber sie wäre angesichts der Endlichkeit des Menschen nicht möglich, wenn nicht ein überdauerndes – „unsterbliches“ (JOHANN 1982, S. 55)⁴ – Medium des Geistigen vorausgesetzt werden könnte.

Ergänzt wird diese Sicht durch LITTS Theorie der Geschichte, die in den vorliegenden Arbeiten leider nur am Rande berührt wird (LASSAHN 1982, S. 133 ff.; LANDGREBE 1980, S. 163 ff.). LITT formuliert nämlich eine *Handlungstheorie* der Geschichte (LASSAHN 1982, S. 133; ausf. OELKERS 1984), die bloßer Geschichts*philosophie* entsagt und den Grundgedanken verfolgt, daß der Mensch selbst – handelnd eben – Geschichte mache und sie nun auch aushalten müsse. Diese Sichtweise hängt mit der Zeittheorie LITTS zusammen, die ebenfalls kaum beachtet wird. LITT lehnt hier den „vulgären Zeitbegriff“ (LITT 1933, S. 41 ff.) ab, der „Zeit“ nur räumlich denken kann und sie die Ausdehnung begreifen muß. „Gegenwart“ wäre so nur der Umschlagpunkt zwischen Vergangenheit und Zukunft. Tatsächlich aber läßt sich „das Gegenwärtige ... nicht einrangieren“ (LITT 1948, S. 260). Für LITT ist Zeit nicht objektiv denkbar, weil sie keine Erscheinung ist (ebd., S. 248 ff., 251 ff.). Sie kann nur gedacht werden, und zwar ausgehend vom je Gegenwärtigen, das nicht mehr als Punkt auf einer Reihe zu begreifen ist. Das „Jetzt“ hat das „Damals“ und „Dereinst“ nicht hinter oder vor sich. Vielmehr sind beide Dimensionen als Rekonstruktion und Antizipation stets präsent, aber sie haben ihre „Wirklichkeit“ auch nicht anders als so im denkenden Entwurf des Handelnden, der die Zeitdimensionen berücksichtigen muß. Aus diesem Grunde erteilt LITT sowohl dem Utopismus als auch dem Konservativismus eine Absage. Beide nämlich binden die Gegenwart an eine zweite Zeitdimension, die Zukunft einerseits, die Vergangenheit andererseits. LITT erkennt diese Strategie als Selbsttäuschung: Weil die Zeit nicht „objektiv“ „verläuft“, kann sie auch nicht vorwärts oder rückwärts gebunden werden. Die einzig mögliche Bindung des „Jetzt“, des „Damals“ und des „Dereinst“ besteht in den Rekonstruktionen und Antizipationen des Handelnden⁵.

Diese Theorie widerspricht der verräumlichenden Zeittheorie des Alltagsbewußtseins fundamental. Aber sie widerspricht auch objektivistischen Zeittheorien (LITT nennt vor allem: HARTMANN 1938/39) und nicht zuletzt jener naiven Gleichsetzung von Zeitlichkeit und Geschichtsverlauf, die viele pädagogische Theorien unerschwerlich bestimmt. Was für die individuelle Zeit gesagt wurde, gilt nämlich auch für die kollektive (LITT 1948 b, S. 59 ff.): Auch sie „gibt“ es nur *qua* Rekonstruktionen und Antizipationen. „Geschichte“ wird von den Handelnden aus gedacht und nicht von einer objektiven Bewegung, die sich jenseits der menschlichen Wahrnehmung „von selbst“ vollzieht. In diesem Sinne war LITT *kein* Hegelianer. Seine „Wiederherstellung des Individuums“ (LITT 1961, S. 145 ff.) rekuriert auf eine Theorie der *Entscheidung* (ebd., S. 296 ff., 300 ff.), die durch den Zwang zur Freiheit gekennzeichnet ist und nicht durch übersubjektive Anonyma entlastet werden kann.

Erst wenn man den Handelnden in den Mittelpunkt der Geschichte stellt, wird die Dialektik des Geistes vor der Antinomie des Lebens verständlich. LITTS stilisiert ja nicht das ideale, aber einsame Subjekt als den Referenzpunkt seiner Theorie,

sondern den Handelnden, der immer auf die Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft verwiesen ist. Aber im Gegensatz zu manchen kommunikativen Handlungstheorien (vgl. OELKERS 1983) beläßt LITT den individuell Handelnden im Mittelpunkt seiner Theorie. Nur der Handelnde (und nicht die „Interaktion“) ist der antinomischen Lebenspraxis ausgesetzt, und nur er ist für die Folgen seines Tuns verantwortlich, die er antizipieren und rekonstruieren kann, ohne sie jemals „vorausberechnen“ zu können (LITT 1967, S. 78). Antizipationen (Erwartungen) und Rekonstruktionen (Erinnerungen) aber sind Denkakte, die das Medium der Dialektik des Geistigen voraussetzen.

LITT denkt dabei überwiegend ohne „spürbare Verbindung zum Idealismus“ (SCHEUNER 1981, S. 191), obwohl es manche spekulative Passage gibt (JOHANN 1982, S. 122), die antimaterialistisch ausgerichtet ist. Aber im Grunde denkt LITT schon jenseits der einfachen Entgegensetzung von Idealismus und Materialismus. Seine Konzeption ist *nach*-historistisch, und das nimmt allen jenen Angriffen die Spitze, die auf die *vor*-historistischen Unterscheidungen von „Idealismus“ und „Materialismus“ zurückgreifen, wie sie im 18. Jahrhundert entwickelt worden sind. Die gegenwärtige pädagogische Diskussion ignoriert weitgehend die *nach*-historistischen Lösungen, kann sich jedoch zu einem wirklichen Materialismus nicht entschließen. LITTS philosophische Fragestellungen können ignoriert werden, zumal sie wesentlichen Theoremen der pädagogischen Tradition widersprechen. Eine *Anthropologie* des Antinomischen macht jede Utopie einer harmonischen Lebenspraxis unmöglich, von der doch die pädagogische Theoriebildung seit COMENIUS immer wieder bestimmt worden ist. Eine *Dialektik* des Geistigen *widerstreitet* linearen Fortschrittserwartungen, aber auch einem bloß „Mensch“-bezogenen Denken (LITT 1948a, S. 248f.). Andererseits ist die Gegenstrategie kurzschlüssig: Anthropologische Theorien können nicht einfach mit dem Hinweis auf die Geschichtlichkeit des Lebens widerlegt werden (geschichtlich sind auch Theorien der Geschichtlichkeit) und die Theorie des Geistes ist nicht dadurch außer Kraft gesetzt, daß auf die materiellen gesellschaftlichen Bedingungen verwiesen wird (auch solche Verweise bewegen sich im Medium des Geistes). Tatsächlich sind auch im gegenwärtigen pädagogischen Diskurs anthropologische Annahmen und Mutmaßungen über den „Geist“ wirksam. Aber sie werden kaum theoretisiert (vgl. JOHANN 1984), sondern bleiben implizit, also im denkbar schlechtesten Status. Andererseits erscheint „Gesellschaft“ oft als Superkausalität, die den Sinn pädagogischen Handelns fraglich werden läßt.

Sich selbst kann der Mensch nicht denken (FUNKE 1980, S. 235), wenn er immer schon durch externe „Kräfte“ festgelegt worden ist. Wenn LITT gegenüber den „Lebensmächten“ „auf der transzendentalen Reflexion besteht“ (GADAMER 1980, S. 156), dann nicht in Verkennung der Lebenspraxis (ebd.), sondern in Einsicht dessen, daß der Geist, will er autonom sein, sich selbst denken und begründen muß. Diese Art Selbstreflexion ist für LITT anthropologisch gegeben, stellt also ein Konstitutivum des Menschen dar, das sich nicht dadurch bestreiten läßt, daß man auf die Vorgängigkeit des „Lebens“ oder der „Praxis“ verweist, denn auch die will ja *begriffen* sein. Erkennen und Handeln sind keine Gegensätze (ZDARZIL 1980, S. 143), sondern stehen in einem komplementären Zusammenhang. Wer sich handelnd auf die Welt einläßt, muß über hinreichende Erkenntnis verfügen, wenn er seine Handlungen verantworten will. Die Erkenntnis der Welt aber kann nicht

deren Spiegelung sein, denn das Begreifen ist eine aktive Leistung, die die Vorausbedingung darstellt für die Übernahme von Verantwortung. Daran zu erinnern ist nicht etwa trivial, sondern grundlegend gerade für die politische und die pädagogische Theoriebildung.

2. Die Theorie des Politischen

Die entscheidende Veränderung der neuzeitlichen gegenüber der antiken und mittelalterlichen Theorie der Gesellschaft ergibt sich aus der Entwicklung des modernen Staates. Weder die antike Polis noch der mittelalterliche Ordo waren Staatsgesellschaften im modernen Sinne, also säkulare und abstrakte Verwaltungen des Gemeinwesens, denen das Gewaltmonopol übertragen wurde. LITT trägt dieser Tatsache Rechnung, er konzipiert seine Theorie des Politischen weder *aristotelisch* (bezogen auf Öffentlichkeit und bürgerliche Verfassung) noch *machiavellistisch* (bezogen auf Herrschaftstechnik zwecks Machterhaltung) noch auch *augustinisch* (bezogen auf eine eschatologische Zukunftsgesellschaft) (vgl. STERNBERGER 1978; OELKERS 1982). Vielmehr bestimmt er, wie JOSEF DERBOLAV (1981, S. 25) zeigt, den Zusammenhang von Politik und Macht modern, also vom Staat her, dessen Notwendigkeit anthropologisch begründet wird (LITT 1959, S. 23 ff.): Anders als in „Tierstaaten“ sind die Handlungen des Menschen nicht mehr instinktiv auf die Gemeinschaft bezogen, sondern durch eine unabsehbare Freiheit bestimmt. Der moderne Staat hat die *Gegensätze* politischer Bestrebungen zur Voraussetzung; soll zwischen ihnen Frieden herrschen, muß die Gewalt monopolisiert werden. Der Staat ist dann „jene letzte Instanz“, der es einzig gelingen kann, der „widerstrebenden Gegensätze Herr zu werden“ (ebd., S. 30). Eine solche Legitimation des Staates ist in gewisser Weise HOBBS nachempfunden, wenngleich LITT der naturalistischen Anthropologie HOBBS' nicht zustimmt (1968, S. 31 ff.). Die Monopolisierung der Macht bekämpft nämlich nicht das unausrottbar Böse im Menschen, sondern ist die Voraussetzung für die Regelungen der politischen Auseinandersetzung, aber auch für die Entlastungen vom Politischen (DERBOLAV 1981, S. 23 f.). Der politische Kampf ist unaufhebbar, aber er kann begrenzt und gezähmt werden. Nur wenn nicht das ganze Leben vom Kampf um die Macht beherrscht wird, können Bereiche wie Kunst oder Erziehung eine relative Autonomie entwickeln. Das verlangt umgekehrt eine Konzentration der Macht im Staat, denn nur so kann der politische Kampf eingegrenzt werden. Damit ist nur dasjenige „politisch“, was in die Auseinandersetzung um staatliche Macht verwickelt ist.

Gleichwohl ist für LITT (1948 c, S. 126) die „politische Seite“ des „menschlichen Daseins“ ausschlaggebend für den Menschen selber, und zwar nicht nur, weil sich hier seine Handlungstheorie der Geschichte gleichsam materialisiert, sondern weil sich in der politischen Auseinandersetzung die „Kernfrage der ganzen Menschheitsgeschichte“, das Verhältnis von Freiheit und Gebundenheit, entscheidet (LITT 1925, S. 47). Erst nach dem zweiten Weltkrieg hat LITT vorbehaltlos die Demokratie als die Staatsform vertreten, die am besten für eine Balance zwischen Freiheit und Gebundenheit sorgen kann (LITT 1959, S. 306 ff.)⁶. Nur hier sei es möglich, Einheit und inneren Frieden trotz grundsätzlicher Gegensätze immer wieder herzustellen (ebd., S. 31 f.).

Diese Theorie vor allem hat LITTS Einfluß auf die pädagogische Diskussion der 50er Jahre, aber ebenso sehr auch sein rasches Vergessen begründet. ALBERT REBLE (1981) zeichnet den Gang der Diskussion um die politische Bildung nach: LITTS Verdienst, so REBLE, bestand vor allem im Zurückweisen einer Gleichsetzung des Sozialen mit dem Politischen, wie sie etwa in der Partnerschaftsdiskussion im Anschluß an OETINGER (1953) vorgenommen wurde. LITTS Konzeption zeichne dagegen eine „*straffe Konzentration auf den Komplex Staat*“ (REBLE 1981, S. 84) aus, die die harten Antinomien des politischen Lebens nicht zugunsten einer vorpolitischen (ebd., S. 80) Sozialerziehung eibebnen oder harmonisieren wollte. LITT begriff den „*zweilichtig-ambivalenten* Charakter der staatlich-politischen Sphäre“ (ebd., S. 86) aus seiner anthropologischen Grundsicht heraus, die ihn vor harmonistischen Illusionen bewahrte. LITT deshalb aber als Vorläufer der späteren Konfliktdidaktik zu verstehen, ist sicherlich fragwürdig (KLAFFKI 1982, S. 370, 405). LITT leugnete nicht den *politischen* Konflikt, hätte daraus jedoch kaum ein *pädagogisches* Prinzip abgeleitet (REBLE 1982, S. 117; ähnlich: JOHANN 1982, S. 212; SCHEUNER 1981, S. 188), jedenfalls nicht ein solches, das Lehrer und Schüler aus dem pädagogischen Bereich herausgenommen und sie rein von den Gegensätzen politischer Interessen her definiert hätte. Unberührt bleibt davon natürlich die Unterrichtung über politische Interessengegensätze und deren Konflikthaftigkeit.

Andererseits liegt hier die entscheidende Schaltstelle, die in der Pädagogik das Abrücken von den Positionen LITTS ausgelöst hat. Anders als in der philosophischen Grundlegung kann hier kaum von einem bloßen Vergessen, sondern muß von einem aktiven Überwinden gesprochen werden. LITTS Philosophie geriet im Übergang zu Empirismus und Gesellschaftstheorie der 60er Jahre in Vergessenheit, aber seine Theorie des Politischen wurde bekämpft. Nichts anderes aber war nach eben dieser Theorie zu erwarten gewesen, denn die Unvermeidbarkeit des politischen Kampfes impliziert den Kampf um die leitenden Ideen, die nur dann gesellschaftlich durchzusetzen sind, wenn sie sich gegen einen möglichst stilisierten Gegner positiv absetzen können. Diese Strategie beklagt REBLE (1982, S. 109 ff.; ähnlich: HÄTTICH 1981, S. 201 ff.) mit Blickrichtung auf die „*Emanzipationspädagogik*“, für die LITTS Theorie eine Art Korrektur darstellen könnte. Nun hat die Emanzipationspädagogik sicherlich eklatante theoretische Schwächen, nicht zuletzt, weil sie LITTS Kritik an ihren Vorläufern so großzügig übersieht. Aber das ist kein *politischer* Einwand, nimmt man LITTS eigene Theorie des Politischen zur Grundlage. Wenn die Antinomien unausweichlich sind, dann bleibt nur der geregelte Kampf, in dem sich der momentan Stärkere durchsetzt. Man kann aber nicht den politischen Kampf als unausweichliche Notwendigkeit hinstellen und in ihm mehr als nur politisch Recht bekommen wollen. Politisch bekommt derjenige Recht, der seine Meinung durchsetzt, aber das ist nicht notwendig auch derjenige, dessen Theorie wahr ist.

Hier liegt eine Eigenart der LITTSchen Konzeption, die trotz aller Betonung des Kampfes das Politische doch nicht autonom begreifen kann. LITT erwartete, daß immer die gleichen Antinomien praktisch wirksam werden. Aus diesem Grunde ist hier die Dialektik stillgestellt, die freilich in der nachfolgenden Bewegung des Geistes wieder zum Tragen kommen kann. Zwar ist die politische *Entscheidung* unerbittlich, denn sie impliziert Sieg oder Niederlage, Gewinn oder Verlust. Dennoch kommt LITTS Entscheidungssituation nicht ohne übergreifenden Wahrheitsanspruch aus, sie ist *nicht bloß* politisch und unterscheidet sich insofern von

allem politischen Dezisionismus. Dies wird vor allem an seiner Kommunismuskritik deutlich, die in den 50er Jahren seine allgemeine politische Konzeption bestimmt hat. Diese Kritik schien ihn als typischen Vertreter der Restauration zu charakterisieren, stellte er doch den „abendländischen Geist“ und das „Menschenbild des Kommunismus“ als absolute Gegensätze dar (LITT 1959a, S. 38–66), die eine unversöhnliche Dichotomie von Freiheit oder Unterdrückung, Demokratie oder Totalitarismus begründeten. Man kann dies als „harte Konfrontationsstrategie“ (KLAFFKI 1982, S. 377) kritisieren oder rechtfertigen (GUTJAHR-LÖSER 1981, S. 149f.),⁷ in jedem Fall gibt LITT eine Entscheidungsalternative mit philosophischem Wahrheitsanspruch vor, die sich nicht einfach als Anpassung an die Zeit des „Kalten Krieges“ fassen läßt. LITT formuliert eine grundsätzliche, nicht etwa eine tagespolitische Alternative. Im Politischen gehe es *immer*, nicht etwa nur sporadisch, um das Verhältnis von Freiheit und Zwang, das LITT nun aber identifiziert mit dem Verhältnis von Demokratie und Kommunismus. Das konkrete, historische Verhältnis scheint so die allgemeine Theorie zu bestätigen. Damit aber definiert LITT sein Recht, sich auf die eine und gegen die andere Seite zu stellen, anders als politisch, nämlich mit Hilfe seiner Philosophie der Freiheit. Politisch kann nur der allgemeine Kampf verschiedener Seiten um die Macht konstatiert werden. Das höhere Recht der einen gegenüber der anderen Seite muß anders legitimiert werden.

Dabei kommt jedoch eine weitere Komplexion ins Spiel: LITTS Begriff des Politischen ist wesentlich *innen*politischer Natur. Gerade seine Kommunismuskritik zeigt, daß außenpolitisch nicht die gleichen Regeln gelten, sonst hätte LITT das kommunistische System nicht als *absoluten* Gegensatz zum westlichen begreifen und damit aus der *legitimen* Kampfzone der politischen Auseinandersetzung herausnehmen können. Zwar betont LITT (1958, S. 144f.), daß sein Systemvergleich keine moralische Disqualifikation impliziere, aber das unterschlägt die eigene Einsicht in das „Wesen“ des politischen Kampfes, der notwendig Wertdichotomien verwenden muß, um überhaupt als „Kampf“ qualifizierbar zu sein. Die Härte des politischen Kampfes, auf die LITT immer wieder hinweist, erwächst gerade aus der Unversöhnlichkeit der Werte, deren Auseinandersetzung nur durch eine höhere Gewalt – den Staat – gezähmt werden kann. Diese Einsicht greift aber außenpolitisch nicht, weil souveräne Staaten keinen zwischenstaatlichen Souverän akzeptieren. LITT versucht auch hier, über das bloß Politische hinauszukommen und grundsätzlich auf den Gegensatz zweier welthistorischer Prinzipien zu reflektieren. Jede Reflexion auf das Grundsätzliche der Politik ist jedoch – politisierbar.

LITTS Kritik am Nationalsozialismus ist anders angelegt, führt aber auf die gleiche Frage nach der Wahrheitsbedingung des Politischen. Auch sie ist geprägt von der Philosophie der Freiheit und macht zunächst zweierlei deutlich: LITTS persönliche Integrität (NICOLIN 1981; 1982a)⁸ und die sachlich zwingende Widerlegung des barbarischen Unfugs einer Rassentheorie der Geschichte (KLAFFKI 1982, S. 271ff.). Letzten Endes wird gerade hier sichtbar, daß der politische Kampf immer mit Wahrheitsansprüchen erfolgt, die nicht wiederum politisch eingelöst werden können. Ansonsten hätte es gegen den Nationalsozialismus keine geistige Gegenwehr geben können, auf die doch LITT immer wieder abgehoben hat. Man kann den Nationalsozialismus nicht bloß politisch bekämpfen, aber dann ist der politische Kampf auch nicht das letzte Wort. Das Politische ist für LITT nichts Letztes, vielmehr wird es gebunden an philosophische Prinzipien, letztlich an das Ethos des

Handelnden, demgegenüber es keine Entlastung gibt. In diesem Sinne hat LITT nicht zwischen verschiedenen Diktaturen unterschieden, denn es entsprach seiner Auffassung intellektueller Redlichkeit, daß politische Moral unteilbar sei.

Die Theorie des Politischen entspricht damit der Handlungstheorie der Geschichte, und sie teilt deren Schwächen. Tatsächlich ist das Politische als Kampf um die Macht unterbestimmt, ebenso wie der moderne Staat nicht einfach vom Prinzip der Freiheit aus begriffen werden kann. So überzeugend die Absage an jede Art von Geschichtsphilosophie ist, sofern damit eine höhere Absicherung der politischen Meinung versucht wird, so wenig leuchtet die Reduktion der Sichtweise auf den politisch Handelnden ein. LITTS Befürchtung, daß angebliche Superkausalitäten der Geschichte nur für eine Entlastung von der persönlichen Verantwortung sorgen sollen, kann man teilen, aber mit dem Verweis auf das persönliche Ethos allein läßt sich keine politische Theorie begründen. Seine Reflexion bleibt *immer nur* prinzipiell. LITT schließt von einer freiheitlichen Theorie auf eine freiheitliche Praxis bzw. von einer totalitaristischen Theorie auf eine totalitaristische Praxis und übersieht dabei den politischen Prozeß, der z. B. aus einer kritischen Theorie eine Legitimationswissenschaft oder eben aus „Kaltm Krieg“ Entspannungspolitik machen kann.

Ein ähnlicher Einwand trifft LITTS Theorie der politischen Erziehung, die von Anfang an als *staatsbürgerliche* Erziehung konzipiert war und immer mehr in den Mittelpunkt der LITTSchen Schriften rückte. LITT lehnt hier, unter Verwendung seiner Anthropologie von Staat und Gesellschaft, jeden Gedanken an Harmonie ab. Auch persönliches Ethos und politische Ethik werden immer in Spannung zueinander stehen (KLAFFI 1982, S. 235), so daß ein harmonischer Zustand nicht denkbar ist. Nun sind aber die politischen Erwartungen in aller Regel nicht konflikt-, sondern harmoniebezogen. LITT entspricht dieser Erwartung indirekt, weil er positiv zur Demokratie erziehen will, die nicht als solche Gegenstand des Kampfes sein kann. Andererseits widerstreitet er einer Verwechslung von sozialer und politischer Erziehung gerade mit dem Hinweis auf den politischen Kampf. Aber „Kampf“ ist kein *Ziel* politischer Erziehung, die allerdings über die Unvermeidbarkeit dieses *Mittels* aufklären muß. Wie die notwendigen Disharmonien der Demokratie, die die Konsequenz der menschlichen Freiheit sind, aber so nahegebracht werden können, daß sie selbst (die Demokratie) nicht einfach *als* Disharmonie und damit leicht als lästig empfunden wird, kann LITTS Konzeption nicht klären. LITT will mit seinem Hinweis auf die Unvermeidbarkeit des politischen Kampfes auch die politische Erziehung vor Illusionen bewahren, aber damit hat diese Erziehung noch keinen positiven Gehalt. Die bloße Antinomie kann nicht Gegenstand der staatsbürgerlichen Erziehung sein. Den positiven Inhalt aber, die Demokratietheorie nach 1945, muß LITT formal halten, um nicht in die Fallstricke einer empirischen Skepsis zu geraten, die er schon früh als „Staatsverdrossenheit“ diagnostizierte. Seine Konzeption ist damit nicht der Vorläufer der Konfliktdidaktik, sondern ihr Testfall: Kann man konstruktiv, aber illusionslos zur Demokratie erziehen, ohne daß diese selbst zum Gegenstand des Kampfes wird? Die Grenzen der Konfliktstrategie zieht LITT pädagogisch, aber die Wirkungen seiner staatsbürgerlichen Erziehung sollen politisch sein. Genau an diesem Widerspruch setzt die Konfliktdidaktik an, die dann aber eben jene Grenze aufhebt, die für LITT von den Prämissen seiner allgemeinen Erziehungstheorie aus zwingend waren. Ein Testfall ist seine Konzeption auch in

dieser Richtung: Kann die pädagogische die politische Theorie wirklich so eingrenzen, wie es LITT vorschwebte? Hier hätte eine nachfolgende Diskussion, die Theorien nicht voreilig selbst politisiert, einen ihrer Probersteine.

3. Pädagogik und Kultur

Nimmt man den Individualitätsgedanken der westlichen Philosophie ernst, dann kann Erziehung weder als bloße Subjektivierung noch als reine Anpassung verstanden werden. Die Subjektwerdung vollzieht sich diesem Denken gemäß über eine pädagogische Initiation in die objektive Kultur, weil nur so jene Ausrüstung angeeignet werden kann, die dem Subjekt nicht von Natur aus eigen, für seine kulturelle Existenz jedoch unabdingbar ist. LITT verweist aber schon früh darauf, daß sich die Individuierung selbst nicht anders als *in* dieser Initiation vollziehe (LITT 1921, S. 282 ff.). „Initiation“ darf dabei nicht so verstanden werden, daß Individuum und Kultur einander „ursprünglich“ gegenüberstehen und sich das Individuum also verwandeln oder gar verlieren muß, um in die Kultur hineinzuwachsen. LITT war auf pädagogischem Gebiet jeglicher ROUSSEAUISMUS fremd; er dachte die Initiation des Individuums in die objektive Kultur als von Anfang an *kulturell* vermittelt. Initiation bedeutet Chance zur Bildung, nicht etwa Preisgabe einer ursprünglichen Individualität. In diesem Sinne hat REGINA JOHANN (1982, S. 92) davon gesprochen, daß Initiation für das Subjekt die Entwicklung einer „geistigen“ „Lebensform“ bedeute. Dabei hat für LITT die Arbeit an der „Sache“ einen unbedingten Vorrang, weil nur so die Partikularität der bloßen Subjektivität überwunden werden könne (FUNKE 1980, S. 229; JOHANN 1982, S. 91 ff.). Darin liegt eine scharfe Kritik an den subjektivistischen Tendenzen der Reformpädagogik (NICOLIN 1980; KLAFFKI 1982, S. 144 ff.; RÄUCHLE 1982, S. 186 ff.), die die psychologischen Spekulationen der Romantik zu beerben suchten. Der Gegenentwurf zu einer bloß psychologischen ist also die *Kulturpädagogik*.

WOLFGANG KLAFFKI (1982, S. 54) vertritt demgegenüber die These, „daß LITTS Analyse des pädagogischen Denkens ganz oder wenigstens weitgehend ablösbar ist von der besonderen Gestalt seiner Kulturpädagogik während der 20er Jahre“. Dieser Einwand betrifft weniger den Gedanken der Initiation, den KLAFFKI an anderen Stellen aufgreift (ebd., S. 152, 164, 194, 396 f.), sondern vielmehr die philosophische Fundierung und „geisteskulturelle“ Beschränkung des Kulturbegriffs (ebd., S. 104 ff.). KLAFFKIS Kritik richtet sich gegen die Skizze „Pädagogik“ aus dem Jahre 1921 und trifft sicherlich manche ihrer Tendenzen, jedoch nicht ihren Kern. LITT selbst hat später das, was KLAFFKI als „idealistischen Kulturoptimismus mit vorwiegend harmonisierender Tendenz“ bezeichnet (ebd., S. 104) revidiert, ohne seine grundlegende Theorie einer Individuation durch kulturelle Initiation zurückzunehmen. Sie ist tatsächlich eine „problemgeschichtlich fortschrittliche“ Bestimmung (ebd., S. 104), weil sie das Zweck-Mittel-Denken der Erziehungstheorie überwindet und die pädagogische Schlußfolgerung aus DILTHEYS Theorie des *objektiven Geistes* zieht, die von Autoren auch außerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik bestätigt wurde (vgl. etwa PETERS 1965). In „jeder erzieherischen Handlung“ müssen „überpersönliche Mächte“ (vgl. KLAFFKI 1982, S. 198) wirksam werden (JOHANN 1982, S. 97), damit das Erziehungsziel – Mündigkeit (KLAFFKI 1982, S. 164) – erreicht werden kann.

KLAFKIS präzise, manchmal penible Hermeneutik vermag freilich die Widersprüche und Ungereimtheiten dieses Programms aufzuspüren, die nicht nur mit LITTS Neigung zu einer holzschnittartigen „Vereinfachung und Verallgemeinerung“ differenzierter Diskussionslagen zusammenhängen (ebd., S. 150), sondern auch inhaltlicher Natur sind. Ein wesentlicher Einwand KLAFKIS betrifft nicht die Philosophie des Geistes, die aufgrund einer problematischen methodischen Vorentscheidung⁹ nicht selbst ausführlich behandelt wird, sondern die mit der Vorstellung der Bildung als Initiation verbundene Problematik der Selektion der Bildungsgüter (ebd., S. 194ff.). KLAFKI, der LITT einen „klassischen“ Denker nennt und das auch begründet¹⁰ (ebd., S. 416f.), bestreitet LITTS Theorie des *Klassischen* als Kriterium der Auswahl möglicher Bildungsinhalte (ebd., S. 194ff. u. passim). Der Grund für diese Kritik liegt darin, daß auch ein Rekurs auf das Klassische den faktischen Relativismus der Bildungsgüter nicht aufhebt, weil es über das Klassische keinen Konsens gibt und die Zweifel nicht von der Hand gewiesen werden können, daß das Klassische, gäbe es hierüber Konsens, überhaupt gar nicht die zentralen Bildungsgüter enthalte.

Generalisiert wird diese Kritik dahingehend, daß es LITT durchweg an materialer gesellschaftlicher Analyse, insbesondere hinsichtlich der Interessen im politischen Kampf, fehlen lasse (ebd., S. 342ff., 404f. u. ö.). Überdies vertrete LITT auch dann noch einen „bildungsorganisatorischen Konservatismus“ (ebd., S. 447/Anm. 352), nachdem er längst seine Weimarer Optionen überwunden habe. Hinter diesem Konservatismus stehe eine „fragwürdige Begabungstheorie“ (ebd., S. 256), die wesentlichen Einsichten LITTS faktisch widerspreche, der er aber sein Leben lang zugeneigt habe (ebd., S. 351). Diese Kritik ist durchweg zutreffend, aber nicht entscheidend. Niemand weiß, ob LITT durch bildungsökonomische Analysen veranlaßt worden wäre, seine grundsätzliche Theorie zu verändern, die – wie gesagt – auf derartige Konkretionen hin gar nicht angelegt war. Aber LITT hätte wohl darauf verwiesen, daß mit Preisgabe des Klassischen als zentralen Selektionskriteriums der politische Kampf um die Bildungsinhalte, den er natürlich nicht bezweifelte, leicht zum *einzigen* Bezugspunkt der Auswahlproblematik werden kann. Sein Konservatismus in Bildungsfragen ist eher durch Einsicht in die Unverzichtbarkeit der traditionellen Gehalte als durch eine versteckte Begabungstheorie begründet gewesen, die LITT vermutlich korrigiert hätte, wenn ihm eine unanfechtbare Gegentheorie verfügbar gewesen wäre.

Wichtiger aber ist eine Grenzbestimmung KLAFKIS: Der Pädagogik wie der Sozialphilosophie LITTS fehle, in der Weimarer Zeit, aber auch danach, die Vermittlung seiner „scharfsinnigen Strukturanalysen ... mit einer kritisch-sozialwissenschaftlichen Betrachtungsweise. Sie verharren auf einer formal-generalisierenden Problemebene. Insofern in ihnen die Dimension der sozialen Realität weitgehend ausgeklammert bleibt bzw. übersehen wird, sind die betreffenden Aussagen ‚ideologisch‘, d.h. hier: unabsichtlicher Ausdruck eines ‚falschen‘, also seine gesellschaftlichen Bedingungen und Folgen nicht reflektierenden Bewußtseins“ (ebd., S. 188). Hier liegt der Hauptangriffspunkt von KLAFKIS überaus sorgfältiger und eindringlicher „kritischer Vergegenwärtigung“. Dieser Kritik könnte man zustimmen, wenn und soweit darin der Wunsch zum Ausdruck kommt, daß neben „formal-generalisierenden“ Betrachtungen auch andere methodische Zugriffe zur Erfassung von „Wirklichkeit“ zugelassen werden mögen. Dieser Einwand trägt

jedoch nicht als *Widerlegung* der LITTSchen Strukturtheorie, deren Pointe ja darin liegt, daß sie überhaupt gar nicht empirisch, sondern nur wiederum theoretisch – LITT würde sagen: „denkerisch“ – widerlegt werden kann. Hier greift das Modell von Hypothesenbildung und Falsifikation durch Wirklichkeitskontrolle nicht. Strukturanalysen sind nicht einfach mit einer „kritisch-sozialwissenschaftlichen“ Betrachtungsweise vermittelbar. Auch hinter einer solchen Betrachtungsweise stehen Strukturtheorien, die die empirische Wirklichkeit erst aufschließen. Diese Strukturannahmen widersprechen denen LITTS zumindest in Teilen, während sie in anderen Teilen gar nicht mit LITTS Theorie relationierbar sind. KLAFFKI wird das nicht bestreiten, müßte dann aber zeigen, wie heterogene Strukturanalysen „vermittelt“ werden können.

Der Ideologieverdacht LITT gegenüber ist nur dort diskussionsfähig, wo KLAFFKI konkrete Befunde, z. B. hinsichtlich der Begabungstheorie, liefert. Allgemein jedes Bewußtsein „ideologisch“ und also „falsch“ zu nennen, das nicht auf seine „gesellschaftlichen Bedingungen und Folgen“ reflektiert, ist zu stark formuliert, denn eine Reflexion ist nicht schon deswegen „wahr“, weil sie auf gesellschaftliche Bedingungen und Folgen ihrer selbst bezogen ist. Die Strukturtheorie wird dadurch nicht anders, und es ist eine Sache, grundlegende Reflexionen zu entwickeln, und eine andere, über deren Bedingungen und Folgen nachzudenken. Bedingungen und Folgen können nicht die Sache selbst sein. KLAFFKIS Buch aber kommt ein anderer Wert zu, der viel entscheidender ist als der Streit um die Ideologiekritik allgemeiner Theorien¹¹. In ihm wird erstmalig die *gesamte* pädagogische Argumentationsweise LITTS dargelegt und – unbeschadet aller ihrer Modifikationen – überzeugend deutlich gemacht, wie sehr LITT das pädagogische Problem als *Einheit* denkt. Hier liegt die eigentliche Herausforderung für die nachfolgende Diskussion, denn LITT argumentiert grundsätzlich a-scientifisch, ohne Rekurs auf Psychologie oder Sozialwissenschaften und also ohne Problem der Heteronomie disparater Wissensbestände, mit Hilfe eines eigentümlichen philosophischen Entwurfs („Führen oder Wachsenlassen“), der 1927 vorliegt und seitdem nicht mehr wesentlich verändert worden ist (KLAFFKI 1982, S. 397). Das Skandalon für die nach-LITTSche Pädagogik liegt darin, daß hier jemand tiefgreifende und plausible pädagogische Aussagen machen kann, *ohne* auf die empirischen Wissenschaften verwiesen zu sein. Darin zeigt sich wohl Ignoranz, aber ist die *pädagogische* Theorie nach der sozialwissenschaftlichen Wende nicht bloß ausgeweitet, sondern wirklich besser geworden¹²?

„Führen oder Wachsenlassen“ ist LITTS Anwendung seiner allgemeinen Anthropologie und Handlungstheorie auf das Feld der Pädagogik, wobei Anwendung nicht als „Ableitung“ gedeutet werden darf (KLAFFKI 1982, S. 392). Die frühe Kulturpädagogik ist keineswegs überwunden, sondern darin aufgehoben (SCHULZ 1984, S. 79 ff.). „Führen“ und „Wachsenlassen“ sind nicht nur dialektische Momente „jeder pädagogischen Aktivität“ (WEHLE 1982, S. 62), sondern zugleich auch die Balancepole der gesamten Initiation, sofern sich diese als Prozeß vom situativen Handeln unterscheidet. Dann aber ist KLAFFKI (1982, S. 190 ff., 199) zuzustimmen, daß LITTS Kritik an jeglichen „Bildungsidealen“ theoretisch nicht überzeugt. Das pädagogische Handeln muß sich auf *Prozesse* einstellen, und das kann es nur, wenn es Zukunft und Vergangenheit definiert. Eben diese Funktion übernehmen Bildungsideale, die freilich in ihrer *politischen* Einseitigkeit zu kritisieren sind. Das enthebt

den Handelnden aber nicht dem Zwang, die Zeitdimensionen so zu gestalten, daß sie für das Vorhaben der Erziehung passend sind. LITTS allgemeine Theorie der Geschichte bestätigt dies in aller Deutlichkeit: Man kann nicht handeln ohne stabile Rekonstruktionen der Vergangenheit und Antizipationen der Zukunft. Diese Deutungen sind handlungsnotwendig, aber in ihnen liegt keine Gewähr für das letztendliche Gelingen. In dieser Reduktion der pädagogischen Erwartungen liegt die eigentliche Herausforderung von „Führen oder Wachsenlassen“. Die Botschaft entspricht der allgemeinen Philosophie LITTS (wenngleich nicht unbedingt seiner politischen Publizistik): In einer kontingenten Welt kann das Handeln sich nur auf Deutungen verlassen, die einer permanenten Verflüssigung ausgesetzt sind. Das moderne pädagogische Problem ist dann, wie man die Verantwortung für ein Geschehen übernehmen kann, dessen Ursachen und Wirkungen man nicht beherrscht¹³.

„Führen oder Wachsenlassen“ ist nicht mehr und nicht weniger als der Versuch einer Erziehungstheorie *ohne* „Kanonisierung der Gegenwart“ (WEHLE 1982, S. 59; Hervorhebung hinzugefügt). Und doch soll die Gegenwart das Feld des erzieherischen Handelns sein, nur eben nicht jene Gegenwart, die progressive und konservative Erziehungstheorie für ihre ideologischen Zwecke jeweils stilisieren. Aber was dann? Wie kann man erzieherisch handeln, wenn die Zeithorizonte (das „Jetzt“, das „Damals“ und das „Dereinst“) nicht ausgefüllt sind? Und wie wären sie auszufüllen ohne Bildungsideale, die eben auch politisch nutzbar sind? LITT vertritt eine „realistische“ Position, die aber die entscheidende Frage offenläßt, nämlich wie das pädagogische Handeln in der Gegenwart möglich sein soll, wenn das „rein“ pädagogische Denken nicht über die Zeitdimensionen verfügt. Hier liegt eine Grenze „transzendentaler Reflexion“, denn aus der zeittheoretischen Reflexion ergibt sich keineswegs eine zureichende Orientierung des Handelns. Utopie und Tradition sind *unvermeidbare* Bestimmungen der Zeit, so daß es kaum möglich erscheint, die entsprechenden Erziehungstheorien durch Verweis auf die Gegenwart zu beschränken. Weiter führt die Handlungstheorie LITTS: Es ist aus Gründen der *Handlungs*rationalität unmöglich, mit Bildungszielen jeweils progressiv oder konservativ die Zukunft herzustellen, denn kein menschliches Handeln verfügt über „die“ Zukunft, was unterstellen muß, wer mit „Erziehung“, so oder so, die Welt verändern will.

Auf dieser Linie eines unsentimentalen Realismus liegt auch LITTS (1955) Kritik am humanistischen Bildungsideal, die schon in seinen Weimarer Schriften aufzuspüren ist (KLAFFKI 1982, S. 182f.) und dann ganz wesentlich die pädagogische Diskussion der 50er Jahre beeinflußt hat. Diese Kritik ist nicht etwa eine Kehrtwendung LITTS, sondern entspricht seiner Theorie der Moderne. Anerkennt man die Entzauberung der Welt durch Naturwissenschaft und Technik, dann ist für ein Innerlichkeitsideal der Bildung kein Platz mehr. CLEMENS MENZE (1980, S. 325) hat gezeigt, daß LITTS Kritik am humanistischen Bildungsideal die „Konsequenz einer realistischen Anthropologie“ sei, damit aber *humanistische* Intentionen verwirkliche und nicht etwa ausschließe (ebd., S. 336ff.). Der Grund für diese scheinbare Paradoxie sei einfach: LITT rekurriere bei seiner Kritik nicht auf die originäre Konzeption des Neuhumanismus, sondern „auf die verdinglichte Form eines heruntergekommenen Humanismus bildungsbürgerlicher Prägung“ (MENZE 1982, S. 80f.)¹³. Sie ist Zeitkritik (NICOLIN 1982, S. 25ff.), nicht etwa tragfähige historische Rekonstruk-

tion. Als solche wendet sie sich gegen alle Bildungskonzeptionen, die der Versachlichung der Wirklichkeit (KLAFFI 1982, S. 318ff.) ausweichen oder ihr nicht Rechnung tragen wollen. Konkret geht es gegen den Ausschluß von Naturwissenschaft und Technik aus dem Bildungskanon: Für LITT ist naturwissenschaftliche Erkenntnis „eine in der menschlichen Totalität beschlossene Möglichkeit. An dieser Totalität würde Wesentliches fehlen, wenn jene Möglichkeit *nicht* realisiert würde“ (LITT 1968 a, S. 325). Ähnliches gilt für die Technik, obgleich oder gerade weil LITT davon ausgeht, daß zwischen Naturwissenschaft und Technik kein Ableitungsverhältnis besteht (STRÖKER 1980, S. 212)¹⁵. Beide Bereiche aber ermöglichen einen „Selbstgestaltungs- und Disziplinierungsprozeß, in dem der Mensch aus sich einen anderen macht, als er es *vor* der Ausbildung dieser Möglichkeit war“ (KLAFFI 1982, S. 331). LITT akzeptiert also Naturwissenschaft und Technik als *Bildungsmöglichkeit*, ohne für die Gefahren der industriellen Produktion blind zu sein (ebd., S. 335 ff.)¹⁶.

Eine solche Auffassung liegt quer zur gewohnten kulturkritischen Deutung von Naturwissenschaft und Technik, sie entspricht jedoch wiederum dem unsentimentalen, aber humanistischen Realismus LITTS. Unabhängig von Naturwissenschaft und Technik ist die moderne Welt schlicht nicht mehr begreifbar, aber beide Bereiche sind nicht etwa nur notgedrungen Bildungsgegenstände, sondern vorrangige Gestaltungsformen neuzeitlicher Existenz. Alles andere wäre „vorindustriell“ (KLAFFI 1982, S. 313). Hieraus kann aber nicht geschlossen werden, daß *alle* Bereiche des menschlichen Lebens nach naturwissenschaftlich-technischem Muster gedacht und behandelt werden müssen. Im Gegenteil widerstreitet LITT allen „Grenzüberschreitungen“ (ebd., S. 352 ff. u. passim) der Naturwissenschaft und des technischen Denkens, so daß seine metatheoretische Konzeption der Pädagogik seinem Plädoyer für die Naturwissenschaften durchaus nicht widerspricht. *Pädagogik* ist für LITT stets die Theorie „für ein Handeln“ (KLAFFI 1982, S. 278 ff.; RAUCHLE 1982, S. 57 f.), nicht bloße Grundlagenreflexion, aber auch nicht reine Technik¹⁷. Eben deswegen muß sie anders begriffen werden als der Zusammenhang von Naturwissenschaft und Technik.

LITTS Pädagogik widerstreitet einer technischen Erwartungshaltung und ist damit unzeitgemäß (trotz RAUCHLE 1982, S. 198 f.). Gerade ein unzeitgemäßes Denken kann jedoch das bloß zeitgemäße gegen den Strich lesen: LITTS Philosophie und Pädagogik sind mittlerweile ein Kontrastprogramm, mit dem gegenwärtige Positionen der pädagogischen Diskussion gegengelesen und überprüft werden können. Eine solche Überprüfung muß nicht zu einem neuen Überwindungsspiel führen, kann aber zu Korrekturen in bestimmten Bereichen nötigen, deren Problemdefinitionen hinter LITT zurückfallen. Das gilt für die Anthropologiediskussion ebenso wie für die Theorie des Geistes, vor allem aber für die Handlungstheorie der Geschichte und die damit verbundene Zeittheorie. Mit Abstrichen gilt das auch für die *nach*-HOBBESSche Staatstheorie, wenngleich anzumerken war, daß hier eine bloß prinzipienorientierte Definition zu kurz greift. Ähnlich kurzschlüssig ist LITTS Theorie des Politischen, auch wenn ihr Vorteil als Theorie gegenüber Nachfolgeprogrammen darin liegt, daß sie nicht einfach selbst politisch ist. Die Pädagogik hätte sich am Paradigma von „Führen oder Wachsenlassen“ weiter abzuarbeiten, vor allem hinsichtlich des Verhältnisses von Handlung und Prozeß, wenn man schon die bloß kulturpädagogische Begründung bezweifelt. Weniger überzeugend und kaum

ausformuliert ist LITTS Metatheorie der Pädagogik, die ohne Bezug auf die Erfahrungswissenschaften kaum entwickelbar ist. Immerhin kann sie als Kontrapunkt zu allen Bestrebungen einer empirischen Vereinseitigung dienen.

Die vorliegende Literatur befaßt sich noch überwiegend nur mit der notwendigen Neuaneignung des Werkes von THEODOR LITT. Die verschiedenen Sammelbände vergegenwärtigen das Spektrum der Philosophie und Pädagogik LITTS, ohne daß darin mehr zum Ausdruck käme als ein *Potential* für künftige Theoriebildungen. Die Analyse der Wirkungsgeschichte bleibt eigentümlich blaß oder wird polemisch gewendet. Die Frontstellung zur sozialwissenschaftlichen Pädagogik ist deutlich sichtbar, aber die Entwicklung der Erziehungswissenschaft nach 1962 ist doch nicht einfach eine Verfallsgeschichte. Wie in Einsicht dieser Entwicklung eine *Philosophie* der Erziehung neu zu begründen wäre, ist die Frage, die zu beantworten mehr erfordert als eine Rekonstruktion des Werkes THEODOR LITTS, so sehr es auch als glänzendes Exempel eines solchen Unterfangens richtig begriffen ist.

KLAFKIS große Monographie leidet letztlich doch unter der selbstgewählten Beschränkung auf die *Pädagogik* LITTS, denn dessen dialektische Gesamtheorie kann nicht so verstanden werden, als bildeten sich philosophische Bestimmungen in pädagogischen adäquat ab. Eben das aber muß voraussetzen, wer in der Analyse des pädagogischen das philosophische Werk adäquat berücksichtigt sehen will. Man kann nicht umfassend und verlustfrei in der Pädagogik LITTS seine Philosophie oder in der Philosophie seine Pädagogik ausmachen, denn die allgemeine Philosophie LITTS steht auch in einem Differenzverhältnis zur Pädagogik, das nicht selten widersprüchlich und unausgearbeitet ist. Der *Abstand* der Pädagogik LITTS von seiner allgemeinen Philosophie kann aber überhaupt erst dann sichtbar werden, wenn man die Vorstellung einer Art Repräsentanz der Philosophie in der Pädagogik zurücknimmt. Nicht wenige Bausteine der Philosophie tauchen in den Entwürfen zur Pädagogik explizit gar nicht auf, so daß eine gesonderte Behandlung der philosophischen Theoreme, z. B. über Zeit und Geschichte, notwendig gewesen wäre, hätte das Potential der Pädagogik voll entfaltet werden sollen.

Die drei Dissertationen widmen sich Spezialproblemen, deren Behandlung nur begrenzt Aufschluß über die mit LITTS Werk verbundenen allgemeinen Fragestellungen zuläßt. Immerhin werden drei Themen bearbeitet, an die die zukünftige Diskussion anschließen kann. Die Frage der „Realdialektik“ (RÄUCHLE 1982) berührt das Verhältnis von Pädagogik und (materialistischer) Soziologie, das unterschwellig zum Irrationalismusverdacht gerade der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber beigetragen hat. Das Frühwerk LITTS zeigt einen kantianisierenden Weg auf, der ernstgenommen werden sollte, weil er *nicht* in eine Soziologisierung des Erziehungsproblems hineinführt. Hierbei ist jedoch die Spannung zu HEGEL in Rechnung zu stellen, an der sich LITT hat abarbeiten müssen, ohne sie selbst recht lösen zu können. Die Bedeutung des „Geist“-Begriffes (JOHANN 1982) ist für jede cartesische Pädagogik grundlegend. LITT zeigt auch hier einen Weg auf, wie klassische, aber irreführende Problemstellungen überwunden werden können. Auch eine materialistische Pädagogik kann nicht auf Bildung verzichten, verwendet dann aber stets einen „Geist“-Begriff in rudimentärer Form, der sich auf der Linie von „Denken und Sein“ vielleicht doch entfalten ließe. Die Funktion der Sprache schließlich ist in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik nur am Rande erörtert

worden, obgleich sie gerade für die Pädagogik LITTS konstitutiv ist (SCHULZ 1984). Hier ließe sich leicht Anschluß finden an die moderne Sprachphilosophie, die noch weit mehr als LITT das Hineinwachsen des Kindes in die sprachliche Kultur als den grundlegenden Erziehungsvorgang ansieht. Wie dabei allerdings pädagogische Intentionalität und antiessentialistische Sprachanalyse abgestimmt werden können, ist fraglich.

Insgesamt kann man begrüßen, daß eine vergessene Position wieder diskussionsfähig gemacht wird, die darum aber keineswegs konsensfähig sein muß. Dennoch, eine Wiederaneignung ist nicht wenig, wenngleich es darauf ankommen wird, die Theorien LITTS kritisch so weiterzuführen, daß ihre Qualität und ihre Reichweite dauerhaft unter Beweis gestellt werden. Es gibt viele zu Unrecht vergessene Autoren, aber nur diejenigen können wieder diskussionsbestimmend werden, deren Theorien den aufhörlichen Tests des kritischen Vergleichs standhalten, die sich also in der Wissenschaftsgeschichte immer wieder neu behaupten. Wie das mit dem Werk LITTS möglich sein soll, bleibt abzuwarten.

Anmerkungen

- 1 In vier Jahren erschienen drei Sammelbände (DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980; GUT-JAHR-LÖSER/KNÜTTER/ROTHENPIELER 1981; NICOLIN/WEHLE 1982), drei Dissertationen (RÄUCHLE 1982; JOHANN 1982; SCHULZ 1984), eine große Monographie (KLAFFKI 1982) und eine LITT gewidmete Aufsatzsammlung in der *Pädagogischen Rundschau* (Heft 2, 1982).
- 2 Dieser Gedanke wird von NOHL (1979, S. 7–20) in seinem Jenenser Habilitationsvortrag ebenso vertreten wie von SPRANGER (1914) in der ersten Fassung der „Lebensformen“ oder von LITT (1918) in der ersten Auflage von „Geschichte und Leben“. Die Problemlösungen waren allerdings überaus verschieden. *Hier*, nicht in der Problembestimmung, liegen die entscheidenden Differenzen innerhalb der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.
- 3 Am deutlichsten äußert sich LITT über seine *Stufentheorie der Wahrheit* in „Mensch und Welt“: Hier werden Sachforschung und Selbstbesinnung bezogen auf das Sachallgemeine und das Sinnallgemeine unterschieden; Sacherforschung ist die *Vorstufe* zur Selbsterforschung, weil die Selbsterforschung von einem unabhängigen Wahrheitskriterium her begriffen werden muß (LITT 1948a, S. 232–249).
- 4 „Unsterblich“ ist wörtlich zu verstehen: Der Geist kann nicht wie der einzelne Mensch sterben, oder anders: Tod ist das exklusive Schicksal des Menschen, er betrifft nicht den Geist als Medium der Welterfahrung aller Menschen. Unsterblich heißt nicht, daß der Geist in immer gleicher Weise oder auch nur der immer gleiche Geist „lebt“. Aber nur der Mensch, nicht jedoch der Geist, hat ein biologisches Schicksal. „Geist“ ist daher auch nicht in biologischen Metaphern zu begreifen.
- 5 Im Hintergrund dieser Annahme steht LITTS Erlebnistheorie (vgl. RÄUCHLE 1982, S. 132), die schon früh zeittheoretisch gewendet wurde (LITT 1926, S. 74ff.).
- 6 LITTS lebenslange „Kernfrage“ war das Verhältnis von Staat und Politik einerseits, Kultur und Sittlichkeit andererseits. Aber, so KLAFFKI (1982, S. 233ff.), die Theorie des Staates war in der Weimarer Diskussion noch nicht eindeutig auf die gegebene Verfassung konzentriert. Diese klare Wendung erfolgte erst 1953 (ebd., S. 358). KLAFFKI ist zuzustimmen, daß zuvor die Theorie des Staates so allgemein gehalten war, daß sie mehrere Verfassungen zuließ. Entscheidend ist hierbei die These, daß der Staat dauerhafter als die Verfassung sei, worauf LITT so später nicht wieder zurückgekommen ist.

- 7 Ein zentraler Einwand gegen LITTS Kommunismuskritik geht dahin, daß er sich nicht ausreichend mit den Grundlagen des historischen Materialismus und der politischen Dialektik von Theorie und Praxis auseinandergesetzt habe (SCHMIED-KOWARZIK 1975, S. 104f.; KLAFKI 1982, S. 383ff.). Aber es ist eben die Frage, ob er dann zu *prinzipiell* anderen Lösungen gekommen wäre (REBLE 1982, S. 113ff.). Seine Kommunismuskritik ist die Folge seiner allgemeinen Philosophie, die nicht etwa durch vermehrtes Detailwissen über den Gegenstand der Kritik hätte korrigiert werden können.
- 8 Als Hauptfrage hinsichtlich der Integrität LITTS spitzt sich der Hinweis zu, daß LITT 1933 eine Bekenntnisschrift deutscher Hochschullehrer zu HITLER unterschrieben habe (WEBER 1979, S. 346ff.). Tatsächlich verzeichnet der Aufruf den Namen LITTS, aber diese vermeintliche Unterschrift widerspricht der vielfach bezeugten Haltung LITTS 1933 (NICOLIN 1981, S. 115ff.). Diese „Angelegenheit“ ist bislang nicht „eindeutig“ aufgeklärt worden, aber es spricht vieles dafür, „daß es sich bei dieser Aufführung des Namens ‚LITT‘ um einen Irrtum oder eine Fälschung handelt“ (KLAFKI 1982, S. 28). LITT hat ein halbes Jahr vorher abgelehnt, einen ähnlichen Aufruf zu unterschreiben (KLAFKI 1982, S. 29), und ein Gesinnungswandel in dieser Frage ist „gänzlich unwahrscheinlich“ (ebd., S. 30). Wie wenig LITT in den nationalsozialistischen Komplex verstrickt war, zeigt auch die NS-Kritik an seiner eindeutigen Interpretation der Rassenbiologie (DERBOLAV 1981, S. 26/Anm. 11).
- 9 Philosophie und Pädagogik stehen, so KLAFKI (1982, S. 21), bei LITT in „wechselseitiger Beziehung“, so daß das eine am anderen verdeutlicht werden könne, ohne ausdrückliche Ableitungen vornehmen zu müssen. Die philosophischen Theorien werden nicht gesondert behandelt, sondern sollen am Besonderen – der pädagogischen Theorie – aufscheinen. An der Zeittheorie LITTS etwa, die KLAFKI nur streift (ebd., S. 186ff.), ließe sich zeigen, wie problematisch ein solcher Verzicht ist.
- 10 „Als ‚klassisch‘ kann man geistige Leistungen bezeichnen, die in bestimmten Epochen einen Bereich der geschichtlichen Wirklichkeit oder das darauf bezogene Problembewußtsein maßgeblich beeinflusst haben und die auch über ihre Entstehungszeit hinaus fruchtbar bleiben“ (KLAFKI 1982, S. 416). Warum sollte man diese Definition nicht auch auf die Auswahl von Bildungsgütern anwenden können, vorausgesetzt, sie bleibt nicht das einzige Kriterium?
- 11 Um nicht mißverstanden zu werden: Ich kritisiere die *Generalisierung* des Ideologieverdachts in der zitierten Formulierung, nicht etwa das Verfahren der Ideologiekritik schlechthin. Freilich darf der Ideologiekritiker nicht von der Beweislast entbunden werden, anzugeben, wieso seine Kritik nicht ihrerseits ideologisch ist. Nur so ist die Stigmatisierungsstrategie mit dem Wort „ideologisch“ zu vermeiden.
- 12 Es kommt darauf an, welchen Typus von Theorie man vor Augen hat: LITT dachte an eine Strukturtheorie, die durch empirisches Wissen weder verbessert noch überholt werden kann. Empirische Theorien sind nicht in gleicher Weise *pädagogisch* spezifizierbar. Hier liegt eine Differenz zwischen Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie, die LITT respektierte, die jedoch von der Nachfolgediskussion kaum noch beachtet wurde.
- 13 WALTER STEGER (1980) hat darauf verwiesen, daß ein solcher Realismus, der sich auf keine höheren Mächte mehr berufen kann (ebd., S. 345), zu einer Existenzweise führt, die sich nicht entlasten kann, also das Tragische auf sich nehmen muß (unter Hinweis auf LITT 1948a, S. 278).
- 14 Die vorliegende Literatur liefert einige aufschlußreiche Hinweise über die ideengeschichtliche Abkunft der LITTSchen Konzeption: MENZE (1982, S. 81f.) verweist zu Recht auf die übersehene, große Bedeutung SCHILLERS für die Pädagogik LITTS; KLAFKI (1982, S. 295ff.) zeichnet LITTS PESTALOZZI-Rezeption nach, die für seine „skeptisch-realistische Anthropologie“ grundlegend gewesen ist; MENZE (1980, S. 335ff.) sieht die Basis für LITTS Handlungstheorie in der HEGELSchen Theorie der Arbeit; JOHANN (1982, S. 41ff., 103, 192ff., 213f.) skizziert Nähe und Distanz zu HUMBOLDT. Hinzuzufügen wäre die Lebensphilosophie GOETHEs, die die strukturelle Bedeutung von Antinomien betont hat.

- 15 LITTS Konzeption der Naturwissenschaft ist an der klassischen Physik gewonnen (LASSAHN 1980; 1982a), wird aber durch den Hinweis auf die Wandlungen vor allem der Mikrophysik nicht widerlegt (KLAFKI 1982, S. 445f.). Ähnliches gilt für die Bildungskonzeption (JOHANN 1982, S. 149ff.).
- 16 KLAFKI (1982, S. 340ff.) ist freilich zuzustimmen, daß LITT den Zusammenhang von Naturwissenschaft, Technik und Industrie allzu einlinig denkt.
- 17 Was freilich die Formel „Theorie für ein Handeln“ genau besagen soll, ist unklar, und zwar sowohl hinsichtlich des Handlungsbegriffs (OELKERS 1981) als auch bezogen auf die Theoriekonzeption (JOHANN 1982, S. 216ff.) und die „Theorie“-„Praxis“-Vermittlung (OELKERS 1984a.).

Literatur

- BORDEN, F.: Die Sendung der Philosophie. In: DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980, S. 13–22.
- DERBOLAV, J.: Die Theorie der politischen Bildung im Gesamtwerk Theodor Litts. In: GUTJAHR-LÖSER/KNÜTTER/ROTHENPIELER 1981, S. 21–48. (Auch in: Pädagogische Rundschau 36 [1982], S. 69–94).
- DERBOLAV, J./MENZE, C./NICOLIN, F. (Hrsg.): Sinn und Geschichtlichkeit. Werk und Wirkungen Theodor Litts. Stuttgart: Klett-Cotta 1980. 350 S., DM 110,-.
- FUNKE, G.: Denke dich selbst! Erziehung unter dem Anspruch des Geistes. In: DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980, S. 223–238.
- GADAMER, H.-G.: Probleme der praktischen Vernunft. In: DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980, S. 147–156.
- GUTJAHR-LÖSER, P.: Theodor Litt und der West-Ost-Gegensatz. In: GUTJAHR-LÖSER/KNÜTTER/ROTHENPIELER 1981, S. 141–156.
- GUTJAHR-LÖSER, P./KNÜTTER, H.-H./ROTHENPIELER, F. W. (Hrsg.): Theodor Litt und die Politische Bildung der Gegenwart. München: Olzog 1981. 253 S., DM 32,-.
- HÄTTICH, M.: Theodor Litts Pädagogik der Freiheit als Zukunftsprogramm. In: GUTJAHR-LÖSER/KNÜTTER/ROTHENPIELER 1981, S. 193–206.
- HARTMANN, N.: Zeitlichkeit und Substantialität. In: Blätter für Deutsche Philosophie 12 (1938/39), S. 1–38. Wieder in: N. HARTMANN: Der philosophische Gedanke und seine Geschichte. Aufsätze. Hrsg. v. I. HEIDEMANN. Stuttgart 1977, S. 79–132.
- HUSCHKE-RHEIN, R. B.: Individuum und Gesellschaft. Litts erstes Hauptwerk als Interaktionstheorie. In: NICOLIN/WEHLE 1982, S. 29–47.
- JOHANN, R.: Geist und Pädagogik. Theodor Litts Geistbegriff in seiner systematischen Analyse unter philosophischem und pädagogischem Aspekt. Diss. phil. Bonn 1982.
- JOHANN, R.: Der Geist-Begriff als anthropologische und wissenschaftstheoretische Grundlage geisteswissenschaftlicher Pädagogik. In: OELKERS, J./SCHULZ, W. K. (Hrsg.): Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Bad Heilbrunn 1984, S. 171–200.
- KLAFKI, W.: Die Pädagogik Theodor Litts. Eine kritische Vergegenwärtigung. Königstein: Scriptor 1982. 499 S., DM 68,-.
- LANDGREBE, L.: Phänomenologisches zum Problem der Objektivität der Geschichtswissenschaft. In: DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980, S. 157–170.
- LASSAHN, R.: Die Naturwissenschaft und die Grenze. Anmerkungen zu Theodor Litts Bestimmung der Naturwissenschaften. In: DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980, S. 37–47.
- LASSAHN, R.: Über den Verlust von Subjektivität in Geschichte und Wissenschaft. Einige Anmerkungen zu Theodor Litts Geschichtsphilosophie. In: Pädagogische Rundschau 36 (1982), S. 123–139.
- LASSAHN, R.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Ein erkenntnistheoretisches Problem in der Sicht Theodor Litts. In: NICOLIN/WEHLE 1982, S. 120–133. (a)

- LIEBRUCKS, B.: Das Problem der Sprachaufstufung und der Vorrang der Eindeutigkeit bei Theodor Litt. In: DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980, S. 92–131.
- LITT, TH.: Geschichte und Leben. Von den Bildungsaufgaben geschichtlichen und sprachlichen Unterrichts. Leipzig/Berlin 1918.
- LITT, TH.: Pädagogik. In: HINNEBERG, P. (Hrsg.): Die Kultur der Gegenwart, ihre Entwicklung und ihre Ziele. Teil I/Abteilung VI: Systematische Philosophie. Berlin/Leipzig ³1921, S. 276–310.
- LITT, TH.: Erkenntnis und Leben. Untersuchungen über Gliederung, Methode und Beruf der Wissenschaft. Leipzig/Berlin 1923.
- LITT, TH.: Geschichte und Leben. Probleme und Ziele kulturwissenschaftlicher Bildung. Leipzig/Berlin ²1925.
- LITT, TH.: Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie. Leipzig/Berlin ³1926.
- LITT, TH.: Einleitung in die Philosophie. Leipzig/Berlin 1933.
- LITT, TH.: Denken und Sein. Stuttgart 1948.
- LITT, TH.: Mensch und Welt. Grundlinien einer Philosophie des Geistes. München 1948. (a)
- LITT, TH.: Wege und Irrwege geschichtlichen Denkens. München 1948. (b)
- LITT, TH.: Staatsgewalt und Sittlichkeit. München 1948. (c)
- LITT, TH.: „Zurück zu Kant!“ (Vortrag über RIAS Berlin, zum 150. Todestag Kants). In: Der Convent. Akademische Monatsschrift 5 (1954), S. 249–251.
- LITT, TH.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Bonn 1955.
- LITT, TH.: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes. Heidelberg 1958.
- LITT, TH.: Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes. Bonn ⁵1959.
- LITT, TH.: Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes. Heidelberg ²1959. (a)
- LITT, TH.: Hegel. Versuch einer kritischen Erneuerung. Heidelberg ²1961.
- LITT, TH.: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Stuttgart ¹³1967.
- LITT, TH.: Ethik und Neuzeit. Repr. Nachdruck. Darmstadt 1968.
- LITT, TH.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg ⁵1968. (a)
- MENZE, C.: Theodor Litts Kritik am Humanismus. In: DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980, S. 321–339.
- MENZE, C.: Berufsbildung und Allgemeinbildung. Interpretationen und Überlegungen zu Theodor Litts Schrift: „Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung“. In: NICOLIN/WEHLE 1982, S. 66–84.
- NICOLIN, F.: Pädagogische Theorie als Selbstkritik der Pädagogik. Theodor Litt und die Reformpädagogik. In: DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980, S. 267–290.
- NICOLIN, F.: Theodor Litt und der Nationalsozialismus. In: GUTJAHR-LÖSER/KNÜTTER/ROTHENPIELER 1981, S. 113–139.
- NICOLIN, F.: Erkenntnis und Verantwortung. Zeitkritik im Werke Theodor Litts. In: NICOLIN/WEHLE 1982, S. 11–28.
- NICOLIN, F.: Theodor Litt und der Nationalsozialismus. In: Pädagogische Rundschau 36 (1982), S. 95–122. (a)
- NICOLIN, F./WEHLE, G. (Hrsg.): Theodor Litt. Pädagogische Analysen zu seinem Werk. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1982. 133 S., DM 16,-.
- NOHL, H.: Das historische Bewußtsein. Hrsg. v. E. HOFFMANN/R. JOERDEN. Göttingen/Frankfurt/Zürich 1979.
- OELKERS, J.: Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. Handlungstheoretische Implikationen der „Geisteswissenschaftlichen Pädagogik“. In: Z.f.Päd. 27 (1981), S. 739–767.

- OELKERS, J.: Das Politische und die Geschichte. In: *Neue Politische Literatur* 27 (1982), S. 267–303.
- OELKERS, J.: Pädagogische Anmerkungen zu Habermas' Theorie kommunikativen Handelns. In: *Z.f.Päd.* 29 (1983), S. 271–280.
- OELKERS, J.: Erziehung, Handlung und Zeit. Überlegungen im Anschluß an Theodor Litt. In: OELKERS, J./SCHULZ, W. K. (Hrsg.): *Pädagogisches Handeln und Kultur. Aktuelle Aspekte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik*. Bad Heilbrunn 1984, S. 45–81.
- OELKERS, J.: Theorie und Praxis? Eine Analyse grundlegender Modellvorstellungen pädagogischer Wirksamkeit. In: *Neue Sammlung* 24 (1984), S. 19–39. (a)
- OETINGER, Fr. (d. i. TH. WILHELM): *Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung*. Stuttgart 1953.
- PETERS, R. S.: Education as initiation. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.): *Philosophical Analysis and Education*. London/New York 1965, S. 87–111.
- RAUCHLE, L.: Geisteswissenschaft als Realwissenschaft. Zum Problem des dialektischen Prinzips im Frühwerk Theodor Litts. München: Minerva 1982. 267 S., DM 44,-.
- REBLE, A.: Theodor Litts Stellung in der Entwicklung der sozialen und politischen Erziehung. In: GUTJAHR-LÖSER/KNÜTTER/ROTHENPIELER 1981, S. 49–103.
- REBLE, A.: Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung. In: NICOLIN/WEHLE 1982, S. 85–119.
- ROESSLER, W.: Litts Auffassung von „Wesen, Verhältnis und Leistung der Wissenschaften“ unter besonderer Berücksichtigung ihrer Funktion der Vergegenständlichung. In: DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980, S. 48–60.
- SCHNEIDER, U.: Was bleibt von der Staatslehre Theodor Litts? Theodor Litt und die Staatslehre in der Weimarer Republik und der Bundesrepublik Deutschland. In: GUTJAHR-LÖSER/KNÜTTER/ROTHENPIELER 1981, S. 175–192.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. D.: Dialektische Pädagogik. In: ELLWEIN, Th./GROTHOFF, H. H./RAUSCHENBERGER, H./ROTH, H. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*. Bd. IV. Berlin 1975, S. 89–145.
- SCHULZ, W.: Zur Aktualität der Kulturphilosophie Th. Litts. In: *Pädagogische Rundschau* 36 (1982), S. 141–152.
- SCHULZ, W. K.: *Sprache und Bildung im Werk Theodor Litts. (Abhandlungen zur Philosophie, Psychologie und Pädagogik. Bd. 194.)* Bonn: Bouvier 1984. 125 S.
- SPRANGER, E.: Lebensformen. In: *Festschrift für Alois Riehl. Von Freunden und Schülern zu seinem siebenzigsten Geburtstag dargebracht*. Halle 1914, S. 413–522.
- STEGER, W.: Das Tragische in der Philosophie Theodor Litts. In: DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980, S. 340–346.
- STERNBERGER, D.: *Schriften*. Bd. II: *Drei Wurzeln der Politik*. Frankfurt 1978.
- STRÖKER, E.: Naturwissenschaft und Technik als geschichtsbildende Mächte. Fortsetzung eines Dialogs mit Theodor Litt. In: DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980, S. 206–222.
- WEBER, B.: *Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Zur Analyse politischer Optionen von Pädagogikhochschullehrern von 1914–1933*. Königstein 1979.
- WEHLE, G.: Führen oder Wachsenlassen. In: NICOLIN/WEHLE 1982, S. 50–65.
- ZDARZIL, H.: Zu Theodor Litts Lehre vom Menschen. In: DERBOLAV/MENZE/NICOLIN 1980, S. 132–146.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Dörnbergstr. 4, 2120 Lüneburg